

La ‘scrittura del caso’ come strategia di ricerca per le professioni educative

Elisabetta Biffi

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” - Università degli studi di Milano Bicocca

ABSTRACT

Il presente contributo intende esplorare una pratica del lavoro educativo e pedagogico, la scrittura del caso, osservandola quale strategia di ricerca e di riflessione sul proprio agire da parte del professionista. A fornire la cornice di riferimento per la scrittura del caso pedagogico (Riva, 2007) quale prassi di ricerca clinica (Demetrio, 2008) saranno, da un lato, l’approccio fenomenologico-ermeneutico (Van Manen, 1990; 2002), dall’altro, la tradizione psicoanalitica relativa alla scrittura del caso clinico (Barbieri, 2005; Ferro, 1999; Semi, 1992). I suddetti approcci si rivelano, infatti, preziosi alleati per l’operatore di fronte alla scrittura del caso, la quale richiede una postura di ricerca, uno sguardo riflessivo e critico, anche e soprattutto quando chiamata a raccontare le storie educative.

Parole chiave: Pedagogia - Ricerca fenomenologico-ermeneutica - Studio di caso - Pratica di scrittura - Psicoanalisi

‘Case writing’ as a research strategy for the educational professions

The current paper explores the practice of case writing in educational and pedagogical work, focusing on its use by education professionals as a research and self-reflective strategy. This analysis of the pedagogical case write-up (Riva, 2007) as a clinical research procedure (Demetrio, 2008) is theoretically informed by the hermeneutic phenomenological approach (Van Manen, 1990; 2002) and by the psychoanalytical tradition of clinical case writing (Barbieri, 2005; Ferro, 1999; Semi, 1992). Both approaches provide valuable resources for professionals engaging in case writing, a practice that requires a research stance and a reflective and critical outlook, including and indeed all the more so when it involves telling educational stories.

Keywords: Pedagogy - Phenomenological-Hermeneutic Research - Case Study - Writing Practice - Psychoanalysis

Introduzione

Il lavoro educativo è composto da gesti, anche quotidiani, che acquisiscono senso all'interno di una visione progettuale. Un lavoro complesso, *relazionale*, nel senso che si gioca in gran parte nella relazione educatore-educando, pur non esaurendo in essa il proprio mandato. Vi sono, infatti, altri aspetti, strettamente pedagogici ma, al contempo, istituzionali e organizzativi, che richiedono agli operatori di progettare, raccontare, rendicontare, descrivere e valutare il proprio intervento. Fra questi, vanno incluse le pratiche di scrittura, quelle molteplici scritte professionali che punteggiano il lavoro educativo¹: dal progetto educativo alla relazione di aggiornamento, dal diario dell'*équipe* al registro degli incontri, dal verbale della riunione alla relazione per gli altri servizi coinvolti nell'intervento e così via. Chiaramente, di quali e quante scritte si vada qui parlando dipende dal servizio, dalla sua tipologia, dalla sua strutturazione, dalla sua organizzazione interna, dalla cultura pedagogica che lo anima. Così come, ancora, molto dipende dal ruolo assunto dall'operatore che le redige, dai modelli educativi che lo guidano, dalla sua cultura professionale e, certamente, anche dalla sua individuale propensione e inclinazione alla narrazione e alla scrittura. In ogni caso, educatori, pedagogisti, coordinatori di servizio, formatori e insegnanti si trovano spesso, sotto diverse vesti, a scrivere delle storie dell'altro con cui sono in relazione e, soprattutto, della storia del lavoro educativo svolto con l'altro.

Un esempio interessante, fra le tipologie delle scritte professionali presenti nel lavoro educativo, è offerto dalla scrittura del *caso pedagogico* (Riva, 2007), che trova spazio sia come strumento per condividere l'esperienza in contesti di supervisione, sia come parte della documentazione 'relazionale' (delle relazioni stilate) per la condivisione e comunicazione con destinatari specifici, quali i vari professionisti presenti sul caso. Spesso, dunque, l'operatore pedagogico² si trova a documentare per iscritto il proprio lavoro, così come ad elaborare testi capaci di ricomporre la storia dell'altro – l'utente per il quale e con il quale l'intervento è stato realizzato – a partire dal circoscritto osservatorio di quella stessa relazione educativa che motiva l'incontro fra professionista e utente. Nell'ambito pedagogico, pertanto, il *caso* non è solo *l'altro*, bensì il *lavoro* che con l'altro si è intessuto, il processo entro il quale tale lavoro si è articolato e che vede il diretto coinvolgimento dell'operatore stesso. È interessante, così, la definizione proposta da Maria Grazia Riva nel suo studio sui *casì pedagogici*:

Per me, costruire, attraverso la scrittura, un 'caso pedagogico' vuol dire raccontare in profondità e in modo intensivo una situazione concreta di solito problematica, cercando di descrivere il nucleo fondamentale della dinamica che ci sembra sia avvenuta. (Riva, 2007, p. 414)

Una definizione che contiene, secondo l'opinione di chi scrive, sia il piano descrittivo sia quello interpretativo, sia il livello formale argomentativo sia quello narrativo, riportando l'attenzione sul fatto che il 'caso' non pre-esiste la sua costruzione: un'esperienza, una storia, una vita non costituiscono un

¹ Quello delle scritte professionali del lavoro educativo è un tema complesso, dalle molte implicazioni epistemologiche e ricadute operative (Biffi, 2014). Per approfondimenti, si rimanda al dibattito nazionale inerente lo scrivere nella e per l'educazione, sul piano della ricerca, della formazione e della pratica educativa (Canevaro, Cocever & Petticari, 2000; Cocever & Chiantera, 1996; Cocever, 2010; Demetrio, 2007; 2012; Iori, 2009; Iori, Augelli, Bruzzone & Musi, 2010; Mortari, 2003; 2009; Perla, 2012; Striano, 1999).

Inoltre, va ricordato il contributo, in ambito francofono, sul tema della scrittura dell'esperienza (Cifali 1996; Cifali & André, 2007) e delle scritte professionali del lavoro, anche educativo (Blanchard-Laville & Fablet, 2004; Crognier, 2011; Rouzel, 2005; Sautière, 2003).

² Nel presente articolo, si utilizzerà l'espressione "operatore pedagogico", presa in prestito dal lavoro di Piero Bertolini (1988), per indicare le molteplici vesti indossate da chi lavora in ambito educativo, qui inteso in senso lato: dall'educatore al pedagogista, dal coordinatore di servizi educativi al consulente, dall'insegnante al formatore.

'caso' finché qualcuno non le pensa e non le racconta, appunto, volendone 'fare un caso'. Andando oltre, si potrebbe asserire che la scrittura del caso sia una pratica che mira a ricostruire la *storia dell'altro* passando attraverso la relazione che l'educatore – o il pedagogista, il formatore e così via – ha intrecciato *con l'altro*, per dare senso e struttura all'intervento progettato e/o realizzato.

Quella della scrittura del caso è, però, una prassi in ambito pedagogico alla quale non sempre gli operatori sono stati preparati e formati, che spesso li trova incerti rispetto a come costruire e scrivere il caso, quasi si trattasse di un compito non strettamente inerente al proprio lavoro. Eppure, come ricorda Riva nel contributo già citato, la tradizione pedagogica da sempre, si potrebbe dire, si è servita di diari, biografie e autobiografie, lettere e scritture private per indagare e raccontare l'educare (ivi, p. 409). E proprio nel solco di questa tradizione, l'autrice sottolinea la necessità di proseguire il lavoro sui 'casi pedagogici' "non solo nel senso dell'autobiografia e della scrittura autoanalitica ma anche in quello del racconto e della descrizione di casi di altri, di situazioni che appartengono alla propria esperienza professionale di pedagogista, di educatore e di formatore, di insegnante o di genitore" (ivi, p. 410). Come precisa ancora Riva, se da un lato la scrittura del caso si presenta come "pratica della ricerca formativa" per l'operatore, che può trovarvi uno spazio di riflessione e pensiero sul proprio agire, dall'altro tale prassi pone la questione del metodo di costruzione e di lavoro sui casi stessi (*ibid.*). Il tutto in considerazione del fatto che nella scrittura del caso non si gioca soltanto un processo di ricerca empirica ma anche teorica, nel segno di quella continua ricorsività fra teoria e prassi necessaria allo studio dei fenomeni educativi (*ibid.*).

Il presente contributo ha, pertanto, l'obiettivo di indagare la scrittura del caso come *compito professionale* dell'operatore pedagogico che, al tempo stesso, richiede a quest'ultimo una *competenza professionale* ad un *lavoro* di ricerca - riflessivo, descrittivo e interpretativo - di fronte alla storia dell'intervento svolto.

Il caso nel lavoro pedagogico

La scrittura del caso, oltre che nel contesto pedagogico, trova ampi sviluppi in altri campi disciplinari (quello sociologico, antropologico, medico e così via) e in altri ambiti operativi (quello psicoanalitico, sociale, giuridico e così via), prestandosi a differenti scopi: di ricerca, di pratica formativa, di strumento professionale. L'accento sul termine 'caso', in generale, sposta l'attenzione sul carattere idiografico della situazione raccontata, che si palesa nella sua unicità e irripetibilità, pur potendo assumere funzioni di rappresentanza, esemplarità e testimonianza.

Al tempo stesso, il caso non coincide con la storia dell'altro (il soggetto dell'intervento), né con l'esperienza del lavoro realizzato. Si tratta di una nuova storia, creata dall'operatore allo scopo di evidenziare ciò che egli ritiene importante, costruendo così un *sapere* su tale storia, poi condivisibile con altri. Viene, in questo senso, in aiuto il concetto di trama, *plot*, così come proposto da Peter Brooks (1995), che rimanda non soltanto all'idea di connessione, di organizzazione e struttura della storia, ma anche a quella di confine (*plot* come *appezzamento di terra*) che limita una parte specifica rispetto al tutto dell'esperienza. Questa operazione di selezione si traduce, così, in un processo di *scelta*, ad opera dell'operatore, di ciò che vale la pena dire, di cosa e quanto della storia dell'altro riportare all'interno del caso. E, ancora, di quale obiettivo il caso scritto intende perseguire, di quale risultato si

vuole, con quello stesso caso, raggiungere. In tal senso, il processo di scrittura del caso mira a far sì che il lettore (cui la scrittura è destinata) possa *comprendere* ciò che l'altro – educando narrato, ma anche educatore narrante – ha vissuto e, su tali basi, possa *prendere decisioni* sul caso stesso. Si tratta di considerazioni che richiamano aspetti fondamentali per il lavoro pedagogico.

In primo luogo, l'operatore chiamato a conoscere il caso, sin dalle fasi di avvicinamento alla storia dell'altro – prima dell'inizio dell'intervento –, vi si accosta a partire dal proprio mondo interiore, dal proprio soggettivo osservatorio. La *com-prensione* richiama, così, ad un processo di conoscenza che deriva dal portare l'altro – oggetto del conoscere – dentro di sé – soggetto conoscente. La conoscenza da parte dell'operatore è, pertanto, prima di tutto un processo di conoscenza di sé nell'incontro con l'altro, ove giocano un ruolo orientativo non soltanto i ricordi, consapevoli, delle proprie esperienze passate e presenti, così come degli utenti precedentemente incontrati, ma anche quelle *rêverie* (Bachelard, 1969), percezioni profonde, che si attivano nell'incontro con l'altro. D'altro canto, l'operatore è chiamato a scrivere a partire dalla sua esperienza di operatore sul caso, il che implica la sua partecipazione *attiva e intenzionale* nell'esperienza educativa stessa. È per questa ragione che all'operatore è richiesta una competenza, professionale, nel gestire le proprie risorse anche emotive e affettive (Riva, 2004), così come nell'essere consapevole della propria visione del mondo, per meglio accostarsi alla visione del mondo altrui. Un processo, dunque, da un lato di *sospensione* del giudizio, dall'altro però di *messa in gioco* del proprio stesso giudizio, per comprendere sé stesso, operatore, nella relazione con l'altro. Un punto che conduce ad una visione della scrittura quale pratica clinica, di ripiegamento su di sé, come precisato da Duccio Demetrio nei suoi studi sulla scrittura quale prassi autoanalitica e clinica (Demetrio, 2003; 2008).

In secondo luogo, il lavoro dell'operatore sul caso pedagogico è volto a tradurre la storia dell'intervento educativo in progetto: a fornire argomentazioni sul presente per indicare il prosieguo dell'azione nel futuro. È quanto si connette ad una visione della scienza pedagogica come, anche, scienza “pratica”, vale a dire capace di sostenere la concreta azione educativa (Bertolini, 1988). Per questo, la dimensione descrittiva, comunque presente nella scrittura del caso e capace di mostrare al lettore la situazione esistente, pur restando fondamentale per accostarsi alla realtà altrui, non può bastare: la scrittura del caso mira a produrre un intervento, così come a valutare quanto realizzato, attraverso un processo riflessivo che è inevitabilmente derivante e diretto, al tempo stesso, all'agire.

Queste implicazioni concrete che il lavoro sul caso presentano devono mettere in guardia l'operatore dall'affrontare la sua scrittura come prassi di poco peso. Anzi: lo devono invitare ad una riflessione attenta che chiama in causa la natura stessa del processo di scrittura, come un reclinarsi sulla storia dell'altro che necessita di uno sforzo disciplinato da parte dello scrivente. Come, insomma, una propria strategia di ricerca professionale.

Il caso come strategia di ricerca pedagogica

Nell'ambito della ricerca, il ‘caso’ rimanda allo “studio di caso” come strategia di ricerca (Flyvbjerg, 2011; Yin, 1994; Mortari, 2007) nota nel panorama della ricerca qualitativa, che mira ad “acquisire adeguata comprensione di un fenomeno visto nella sua singolarità e originalità” (Mortari, 2007, p. 105). Pensare al ‘caso’ come ad una strategia di ricerca significa, però, individuare un metodo che sia coerente con la possibilità di costruire un sapere sulla base di ciò che è unico, non generalizzabile, non

ripetibile. Proprio per questo, si ritiene necessario, prima di procedere oltre, focalizzare lo sguardo su alcune prospettive epistemologiche e metodologiche che possono fornire spunti importanti. Il presente contributo intende, infatti, proporre un approccio alla scrittura del caso pedagogico come strategia di ricerca capace di integrare il metodo fenomenologico-ermeneutico (Van Manen, 1990), cui in questa sede si farà principalmente riferimento, con il metodo psicoanalitico della scrittura del caso clinico (Barbieri, 2005) secondo una prospettiva ermeneutica (Arrigoni & Barbieri, 2000).

Dalle considerazioni esposte nel paragrafo precedente emerge, per iniziare, la necessità di intendere la scrittura del caso come processo descrittivo, al volto a costruire e a mettere in luce una particolare prospettiva, una particolare storia, all'interno della complessità dell'esperienza educativa. In in tale direzione, un importante contributo deriva dalla prospettiva fenomenologica, la quale offre al ricercatore uno sguardo paradigmatico, una propria filosofia di ricerca (Tarozzi & Mortari, 2010) capace di declinarsi in diversi approcci metodologici (Artoni & Tarozzi, 2010).

Secondo alcuni sviluppi della ricerca fenomenologica – si pensi soprattutto al notevole contributo di Amedeo Giorgi (2009; 2010) – il metodo fenomenologico mira a raggiungere una descrizione del fenomeno indagato così come esso si presenta alla coscienza del ricercatore; pertanto, tale metodo distingue il piano descrittivo da quello interpretativo, pur non negando, in alcuni passaggi, l'interpretazione (Giorgi, 2009; 2010), al fine di ottenere descrizioni della realtà che siano il più possibile connesse al *dato*; questo implica per il ricercatore la necessità di adottare una specifica *postura*. Sostiene, infatti, Giorgi in merito al metodo fenomenologico, che l'aspetto fondamentale è la “postura corretta”, che si concretizza in un “desistere dall'idea di considerare esistente qualsiasi oggetto o stato di cose presente. Si tratta ovviamente di continuare a considerare ciò che è dato, ma considerarlo come qualcosa di presente alla nostra coscienza, ed astenerci dal pensare che la modalità con la quale il fenomeno si presenta alla coscienza sia quella nella quale realmente si manifesta” (Giorgi, 2010, p. 25). Inoltre, si tratta di “esimersi dall'utilizzare la conoscenza passata per giustificare e spiegare il dato presente” (*ibid.*). In tal senso, si riconosce alla tradizione fenomenologica l'attenzione ad uno sguardo del ricercatore come *disciplinato*, nell'incontro con l'oggetto di studio, che si declina, nella pratica di scrittura del caso, in un invito all'operatore a restare in ascolto e in attesa, per dare il più possibile voce al fenomeno, al 'dato', così come si palesa al suo conoscere.

Come si è già detto, però, la descrizione del fenomeno non è sufficiente nella scrittura professionale del caso: essa rimanda, secondo chi scrive, ad una prospettiva fenomenologica che sia in grado di oltrepassare, per certi versi, il piano descrittivo, riconoscendo una maggiore incidenza al processo interpretativo in esso comunque presente. Pare interessante, per lo studio qui proposto, la definizione del metodo fenomenologico-ermeneutico così come definito da Max Van Manen:

It is phenomenological because it is the descriptive study of lived experience (Phenomena) in the attempt to enrich lived experience by mining its meaning; hermeneutics because it is the interpretative study of the expressions and objectifications (texts) of lived experience in the attempt to determine the meaning embodied in them. (Van Manen, 1990, p. 38)

Rispetto alla distinzione fra descrizione e interpretazione, infatti, Van Manen recupera un passaggio di Hans-Georg Gadamer (1986) fra i due significati di “interpretazione” che rimandano sia ad un

indicare, nominare qualcosa, sia ad un fare emergere qualcosa. In tal senso, la descrizione interpretativa cui fa riferimento Van Manen resta, al tempo stesso, un dare nome all'esperienza vissuta e un darvi senso. È, in tal modo, spazio di mediazione fra i significati interpretati e la cosa stessa, oggetto d'interpretazione (ivi, p. 26). Si tratta, dunque, di trovare vie di mediazione per rendere comunicabili i significati dell'esperienza.

Viene in aiuto, in tal senso, una prospettiva narrativa che riconosca un grado di corrispondenza fra l'esperienza vissuta e il suo racconto, o per meglio dire che riconosca nella narrazione il dispositivo di "organizzazione dell'esperienza", per utilizzare l'espressione di Jerome Bruner, studioso di primaria importanza per chi si voglia confrontare con i temi indagati nel presente contributo: "La forma tipica di strutturazione dell'esperienza (e del nostro ricordo di essa) è narrativa" (Bruner, p. 65). In tale direzione, il metodo individuato da Bruner per raggiungere i significati passa attraverso la mediazione dell'interpretazione narrativa (ivi, p. 73): la capacità di tradurre l'esperienza in termini narrativi è, così, descritta da Bruner come "uno strumento di creazione di significato che domina gran parte della vita nell'ambito di una cultura" (ivi, p. 97).

Si tratta, insomma, seppur posto da una differente prospettiva, del rapporto, ontologicamente ed epistemologicamente complesso, fra verità, realtà e testo, tema assai caro al pensiero ermeneutico (Gadamer, 1986; Ricoeur, 1989).

È proprio in questo che si ravvisano spazi di connessione fra le prospettive fenomenologico-ermeneutica e psicoanalitica, soprattutto quando il terreno di ricerca nel quale ci si muove è quello pedagogico³. È, infatti, comune ad entrambi gli approcci una definizione della comprensione della realtà quale processo interpretativo – inteso come attribuzione di significato – che trova supporto in una mediazione narrativo-testuale, che il processo di riflessione sull'esperienza inevitabilmente richiede. Certamente, i due approcci presentano delle differenze sostanziali, sia per presupposti epistemologici che per processi di metodo. A partire dal fatto che, mentre il procedere della ricerca fenomenologica si sviluppa in modo prioritariamente induttivo, la ricerca psicoanalitica utilizza un proprio modello interpretativo per leggere la realtà indagata. Nell'ambito della riflessione sulla pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata, Piero Bertolini accostava, però, pedagogia e psicoanalisi sostenendo che

tra queste due discipline o scienze c'è continuità e complementarità e che tali caratteristiche vanno di conseguenza perseguite sia dal punto di vista teorico sia da quello pratico-operativo. (Bertolini, 1988, p. 284)

Tale complementarità si fa palese accostandosi ai metodi propri delle due discipline, poiché è della psicoanalisi, così come della pedagogia, l'operare

su di un materiale non artificiale (da laboratorio), ma emergente dall'esperienza vitale autentica dell'uomo, inteso come individuo storicamente situato in una ben determinata e specifica 'situazione'; sia per l'interpretazione della 'verità' che non viene intesa come il risultato di una deduzione da formule e premesse generali date universalmente e definitivamente, ma come scaturente dal 'senso', dai molteplici sensi, che la

3 Oltre agli studi di Piero Bertolini (1988; 2005) si ricorda anche il prezioso lavoro di Riccardo Massa (1997; 1999) in merito alla disciplina psicoanalitica e alle sue connessioni con la sfera pedagogica.

coscienza individuale [...] ha dato e dà agli innumerevoli episodi del suo essere-nel-mondo-con-gli-altri. (ivi, p. 36)

Un terreno operativo di incontro, fra la pedagogia fenomenologica e la psicoanalisi, si ritrova proprio nel lavoro di scrittura del caso da parte degli operatori. La tradizione italiana della scrittura del caso clinico che si è costruita in ambito psicoanalitico (Barbieri, 2005; Ferro, 1999; Semi, 1992) offre, infatti, spunti di grande interesse per il tema qui trattato, connessi nello specifico al ruolo del professionista ed ai molteplici livelli narrativi in gioco. Può essere utile richiamare in questa sede quanto Gian Luca Barbieri propone in merito alla struttura del caso clinico. L'autore sottolinea di quest'ultimo due aspetti principali: il primo è inerente il fatto che il racconto dell'analista

non è [...] solo un riassunto, cioè un testo che ricalca le linee fondamentali dei nuclei tematici del testo originale rispettandone la collocazione e liofilizzandone le parti ritenute ridondanti e superflue, ma è una revisione e una ristrutturazione che comportano anche un riordinamento delle unità tematiche del testo di riferimento. (Barbieri, 2005, p. 9)

Il secondo aspetto consiste nel fatto che “ogni volta che ri-narriamo una storia, non possiamo fare a meno di inserire all'interno della vicenda il nostro atteggiamento, il nostro giudizio, le nostre opinioni, le nostre emozioni, benché ciò avvenga solitamente in modo relativamente inconsapevole e mascherato” (*ibid.*). V'è, dunque, un richiamo ad una postura attenta da parte di chi scrive delle proprie risonanze, della natura inevitabilmente pregiudiziale del proprio sguardo che, seppur con differenti accezioni, rimanda alla necessità di disciplinare il proprio modo di porsi nell'incontro con l'altro – il soggetto ma anche il caso narrato – cui si è fatto già riferimento riprendendo poco sopra la ricerca fenomenologica.

Chiaramente, l'accostamento fra una prospettiva fenomenologico-ermeneutica ed il metodo psicoanalitico obbliga a riflessioni di natura epistemologica ed operativa assai complesse, che non riusciranno ad essere dipanate esaustivamente nello spazio di questo contributo. Tuttavia, obiettivo di chi scrive resta l'apertura della possibilità di pensare la scrittura del caso in ambito pedagogico quale spazio di ricerca *per il professionista*, che, nelle suddette prospettive, può trovare orizzonti di senso e traiettorie operative di grande valore per costruire una propria strategia.

Nello specifico, sullo sfondo delle prospettive appena descritte, è possibile individuare tre punti focali per definire il *metodo* della strategia di ricerca del caso pedagogico:

- 1) ricercare il caso
- 2) scrivere il caso
- 3) orientare l'agire

Si proverà ora ad argomentare tali passaggi, per trarne un processo che possa rispondere a quelle esigenze di comprensione e di decisionalità che si sono espresse ad inizio della presente riflessione.

Ricerca il caso

Come si è già detto, il primo aspetto da tenere in considerazione, pensando al lavoro sul ‘caso’ come ad una strategia di ricerca, è che il caso stesso non è, in sé, *auto-evidente*: va individuato e scelto, all’interno della complessiva esperienza educativa e delle storie, personali e collettive, che la compongono. In tal senso, il lavoro di identificazione del caso è un lavoro di ricerca *micropedagogica* (Demetrio, 1999) che, all’interno della vastità dell’esperienza e dei piani in gioco, sceglie di focalizzare lo sguardo su di una specifica trama. Il primo passaggio, dunque, della lavoro sul caso pedagogico è proprio la sua ricerca, a partire da quanto è *dato* nell’esperienza.

Quale è, però, il *dato* della *ricerca sul caso*? Nella prassi quotidiana, l’operatore spesso conosce le storie dei soggetti con cui e su cui sarà chiamato a progettare il suo intervento prima ancora di conoscere direttamente i soggetti stessi. Le loro storie, infatti, li precedono, portate dai documenti redatti dai servizi coinvolti, così come dai racconti degli altri operatori, non solo pedagogici, che vi sono intervenuti. Sono racconti formalizzati, all’interno dei colloqui per il passaggio di caso da un servizio all’altro, ad esempio, oppure sono racconti informali – commenti carpitati, ad esempio, in corridoio o alla macchinetta del caffè – che anticipano all’operatore la storia che si troverà ad incontrare.

Il lavoro di chi si trova a pensare ad una storia come ‘caso’ è, perciò, un lavoro di ricerca *archeologico*, che scava nei testi e nei racconti, nei protocolli e nelle diagnosi. La metafora dell’archeologo cui qui si fa riferimento si ricollega alla volontà di indagare il dispositivo narrativo che ha costruito la storia dell’altro così come giunta all’operatore, con echi diretti all’archeologia del sapere di Michael Foucault (1971). L’operatore che è chiamato ad intervenire sul caso si trova, infatti, a compiere un lavoro di scavo e destrutturazione, anche, del sapere che su quello stesso caso (o meglio, su quella storia) si è andato costruendo, talvolta fissandosi in categorie che impediscono di pensarlo altrimenti. Il richiamo a Foucault invita, allora, a non dimenticare la dimensione di potere connessa alle pratiche di scrittura, potere detenuto da chi *può* scrivere dell’altro. La capacità di un pensare criticamente al dispositivo celato fra i testi che descrivono e definiscono l’altro diviene, così, la prima azione nella stessa ricerca del caso. Comprendere come le teorie si sono andate costruendo, quali processi hanno portato l’utente ad essere pensato – e descritto – in quel modo diviene, per l’operatore, un lavoro di ricerca dei processi sotterranei che lo hanno condotto sino a lì e che si fanno premessa fondamentale per poter procedere oltre.

Si potrebbe, a questo punto, obiettare che una ricerca mirante ad individuare l’altro a partire da ciò che terzi hanno scritto e detto di lui è azione incauta e scorretta. In realtà, però, è quanto concretamente gli operatori – per un certo verso – si trovano necessariamente a fare. Non si tratta, pertanto, di fermarsi a denunciare l’inopportunità di questa operazione, quanto piuttosto di individuare un metodo capace di rendere tale procedura consapevole e rispettosa, pur con le sue criticità così come con i suoi limiti. Di fronte agli scritti che altri hanno redatto della storia dell’utente, non è corretta, infatti, altra operazione se non una loro lettura *criticamente pedagogica*.

Per meglio comprendere, poi, l’immagine del lavoro archeologico applicata al campo pedagogico è di grande aiuto considerare il pensiero psicoanalitico, tramite la metafora freudiana dell’attività terapeutica come scavo verso le profondità remote (Barbieri, 2005). In tale direzione, Barbieri precisa che la metafora dell’archeologo può essere riproposta nell’attività del terapeuta di recupero dei frammenti emersi dalle storie narrate in seduta, per poter ricostruire una “vicenda dotata

di coerenza e ristrutturata secondo una nuova forma, bonificata dalle sue componenti patogene” (ivi, p. 6). Questo lavoro di ritessitura si fa interessante per la prospettiva pedagogica: su quei casi complessi che vedono l'avvicendamento di più professionisti, di differenti ambiti disciplinari, lo sguardo pedagogico può aiutare a vedere la globalità del soggetto, a tenere il filo della sua storia. Ogni sapere, compreso quello pedagogico, si concentra (pur non esclusivamente) su dimensioni specifiche. Lo sguardo educativo, però, essendo chiamato a confrontarsi con la globalità del soggetto, la sua *esistenzialità*, si potrebbe dire, deve necessariamente intrecciare tutte le dimensioni che riguardano l'esperienza umana. Questo rende per l'educatore poco sensato operare – progettare e realizzare un intervento educativo – senza tenere in considerazione tutti gli altri piani presenti (quello della salute del soggetto, del suo stato sociale ed economico e così via...), che di fatto delineano i confini del territorio entro il quale l'intervento va a costruirsi. Lungi dal voler asserire l'onniscienza della prospettiva pedagogica, il punto di attenzione che si vuole qui sottoporre al lettore è la necessità, per l'operatore pedagogico, di comprendere e *con-tenere* la complessità della storia altrui, fatta di aspetti facilmente identificabili ed altri inevitabilmente oscuri. Ecco che, allora, fra le diagnosi mediche, i decreti del tribunale, le relazioni degli assistenti sociali e così via, lo sguardo pedagogico è chiamato a rileggere i testi 'specialistici' per riporre al centro il soggetto, preparandosi in un certo senso al suo incontro tramite quel processo di sospensione e messa in gioco del *pre-giudizio* di cui si è già detto.

Esistono, poi, anche fonti dirette per ricercare il caso, quali i colloqui con i soggetti – utenti e professionisti –. Ancora una volta, ci si trova di fronte a narrazioni dell'esperienza; ricorda a tal proposito Barbieri, nella sua attenta analisi della struttura del caso clinico:

[...] quando leggiamo in un caso clinico il dialogo tra il paziente e l'analista, citato tra virgolette, siamo di fronte a una ripetizione solo approssimativa di ciò che i due protagonisti dell'incontro si sono detti, e comunque si tratta in ogni caso di un ricordo filtrato dall'analista stesso, che da un lato opera una scelta tra le parole e le frasi pronunciate dal paziente e dall'altro inevitabilmente le altera, le modifica in modo più o meno conscio. (Barbieri, 2005, p. 5)

Scrivere comporta un'operazione di selezione che, traducendo l'esperienza in testo scritto, inevitabilmente omette o modifica l'esperienza vissuta, gli aspetti non verbali della comunicazione, gli elementi contestuali che appartengono ad un vivere a tutto tondo, per incastrarli nella griglia della pagina. Di ciò l'operatore deve essere ben consapevole, per non cadere nell'inganno di poter riportare esattamente l'accaduto. Lo sguardo ermeneutico richiama, così, l'attenzione alla dimensione temporale dell'esperienza vissuta, che può essere colta soltanto nel suo essere ripensata, nell'atto riflessivo che vi attribuisce senso. Ricorda, in tal senso, Van Manen:

The aim of phenomenology is to transform lived experience into a textual expression of its essence – in such a way that the effect of the text is at once a reflexive re-living and a reflective appropriation of something meaningful: a notion by which a reader is powerfully animated in his or her own lived experience. (Van Manen, 1990, p. 36)

Le molteplici e differenti fonti che costituiscono la materia del lavoro di ricerca, le tracce del processo vissuto, devono trovare spazio all'interno della pagina, trovare senso fra le parole scritte. Eppure, permane sempre, da parte dell'operatore chiamato ad affrontare tale compito, la sensazione che l'esperienza educativa, il suo senso, restino in gran parte altrove, fuori dallo scritto. Come se l'esperienza non fosse mai realmente trasportabile in un testo. Si tratta, secondo chi scrive, di una percezione comprensibile e condivisibile, arginabile, però, se si considera il testo come *spazio di mediazione* del processo conoscitivo, pur nella paradossalità del compito, come precisato da Van Manen:

To do hermeneutic phenomenology is to attempt to accomplish the impossible: to construct a full interpretive description of some aspect of the lifeworld, and yet to remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal. (Van Manen, 1990, p. 18)

Si entra, così, nel territorio proprio della scrittura del caso.

Scrivere il caso

Richiamandosi alla prospettiva fenomenologico-ermeneutica sopra citata (Van Manen, 1990), il lavoro di ricerca si snoda in un movimento circolare e ricorsivo che, "tornando alle cose stesse" come accostamento all'esperienza così come è vissuta e non come viene concettualizzata – per restare nel pieno dell'esperienza, nel mondo delle relazioni vissute che vuole indagare –, è volto a tradurre in testo quella stessa esperienza, mettendola in parola attraverso la scrittura. Il testo prodotto deve essere, però, in grado di contenere non solo il fenomeno descritto, ma anche il processo di ricerca che ha portato alla sua conoscenza: l'incontro fra ricercatore ed esperienza indagata. Concentrandosi sull'ambito educativo, e riconoscendo la natura pratica della scienza pedagogica, come sottolineato sin dal primo paragrafo, il testo scritto deve essere pre-testo per l'agire, mantenendo una struttura dialogica e una organizzazione argomentativa diretta alle ragioni per le quali il testo stesso è stato prodotto.

Il lavoro di ricerca del caso si deve, pertanto, tradurre in una fase di scrittura che non è, si badi bene, fase esterna al processo di ricerca. Piuttosto: si tratta del passaggio di traduzione da un conoscere silente ad una conoscenza condivisa. In tal senso, la struttura del caso è *narrativa*, inevitabilmente. Sia perché fatta a sua volta di narrazioni, sia perché è chiamata a comunicare e a condividere con altri (destinatari non sempre previsti e prevedibili) la storia in oggetto. Ricorda Marco Dallari:

La forma narrativa è un congegno (sistema aperto) che costruisce conoscenza mentre determina orizzonti di senso relativi a ciò che viene conosciuto e svela a priori la dimensione ermeneutica, e non deterministico-deduttiva, dei processi che determinano la ricezione, la comprensione e il giudizio. (Dallari, 2005, p. 231)

Nel mentre si va narrando, dunque, quanto narrato acquisisce senso e, così, si va definendo anche la conoscenza stessa.

Si tratta di un processo che non chiama in causa soltanto il contenuto (cosa inserire nel caso), ma anche la forma (in che modo strutturarla, quale stile adottare). Il processo di costruzione del testo è, di per sé stesso, un lavoro di ricerca che richiede coerenza fra quanto raccontato e il modo tramite il quale lo si racconta. Marco Dallari, nella sua riflessione su fenomenologia, arte e narrativa (Dallari, 2005), sottolinea con chiarezza la rilevanza del pensiero ermeneutico per lo studio delle dimensioni estetiche ed educative, allorquando capace di riconoscere e recuperare le proprie origini nel pensiero fenomenologico di matrice husserliana. Portando oltre la sua analisi, l'autore si sofferma sul lavoro ermeneutico della conoscenza del mondo affermando come

l'apparirci del mondo sia descrivibile come una epifania testuale. Gli esseri umani stessi, d'altra parte, si rivelano agli altri e a se stessi attraverso comportamenti, discorsi, posture, scelte di campi e contesti in cui collocarsi: modi, cioè, di mettersi in scena per esserci e rivelarsi. Ma se accettiamo questa ipotesi [...] il giudizio implicito nel processo di conoscenza è, per l'appunto, interpretativo, ermeneutico, e subisce variazioni significative determinate dal contesto, dal tempo, persino dalla soggettività sensibile di chi conosce. (ivi, p. 34)

La scrittura del caso è, in tale direzione, un lavoro di ricerca testuale che abbisogna di stimoli e metodi provenienti da altri saperi, dalla narratologia, dalla semiotica e, perché no, anche dalla letteratura proprio perché è un processo di lavoro narrativo sulle narrazioni. Torna alla mente ciò che Donald E. Polkinghorne precisava nel suo saggio *Narrative Knowing and the Human Sciences*, invitando le scienze umane a guardare alla storia e alla critica letteraria rispetto ai metodi e alle procedure sviluppate

for studying the realm of meaning through its expressions in language. The human disciplines will need to look to those disciplines, rather than to the physical sciences, for a scientific model for inquiry of the region of consciousness. (Polkinghorne, 1988, p. 10)

con un esplicito riferimento alla prospettiva husserliana in merito al processo di attribuzione di senso ad opera della coscienza umana, intesa sempre quale *coscienza di*, attività *intenzionale* (Husserl, 1954; 1957).

La scrittura è sempre, d'altra parte, un processo di ricerca della parola giusta (Cavarero, 2003), che nell'ambito educativo diviene la parola pedagogicamente orientata. Si rimanda qui alla riflessione di Piero Bertolini in merito al linguaggio pedagogico che, così come il linguaggio estetico, non può essere compreso se si adottano canoni puramente logico-formali (Bertolini, 1988, p. 212). Esso, infatti non mira ad una classificazione, né ad una semplificazione: mira a fare esperienza della complessità, a dare spazio alla dimensione del possibile, del non ancora detto. Il linguaggio e il discorso pedagogico non devono, in questo senso, limitarsi a rispecchiare il *già dato*: "essi si presentano proprio come gli strumenti indispensabili per la realizzazione di questa fondamentale apertura al possibile, caratteristica dell'esperienza umana, ed in particolare dell'esperienza educativa" (*ibid.*). Si tratta di un aspetto che richiama l'ultimo passaggio implicito nel lavoro sul caso, vale a dire la sua connessione con l'intervento educativo, con l'agire.

Orientare l'agire

Lo si è già detto: il lavoro di scrittura del caso pedagogico è volto a produrre riflessioni, che a loro volta possono tradursi in intervento sul caso stesso. È in questo che la scrittura del caso pedagogico si rivela un processo di ricerca e costruzione, testuale, del “discorso progettante” di cui parla Bertolini nella riflessione sopra citata (Bertolini, 1988, p. 213). Ad essere centrale nella scrittura del caso pedagogico, all'interno del quotidiano lavoro educativo, è, allora, il ruolo relazionale e pro-attivo che esso assume. Nel contesto qui indagato, l'operatore scrive per condividere, sempre, fosse anche soltanto in contesto di *équipe*, fosse anche soltanto con sé stesso. D'altro canto, il piano della costruzione della conoscenza si intreccia continuamente con quello della condivisione del sapere prodotto: qualsiasi comunicazione si gioca all'interno di una relazione fra mittente e destinatario che va costruita e presidiata. In tal senso, la scrittura del caso pedagogico richiede all'operatore non soltanto attenzione al livello di ricerca, di costruzione della conoscenza sul caso stesso, ma anche consapevolezza rispetto alle conseguenze che deriveranno dalla sua scrittura. Si tratta, pertanto, di presidiare anche il piano comunicativo della scrittura di caso prodotta.

Certo è che, nell'ambito del lavoro pedagogico, il caso scritto è, di solito, destinato ad un lettore competente sul caso (il collega, l'*équipe* di lavoro, il pedagogista dell'altro servizio, il medico, il magistrato), in possesso del linguaggio utilizzato nella scrittura e attore del suo stesso retaggio. Al tempo stesso, però, il rischio è che tale lettore sia distratto, vale a dire che nell'agire quotidiano perda la connessione con quanto realmente ha fra le mani: la narrazione della storia di più storie. E questo invita l'operatore ancora a maggior attenzione nelle fasi di scrittura.

Il professionista che scrive il caso pedagogico, proprio in quanto tale, non è, poi, un narratore inconsapevole, bensì un narratore sapiente, rispetto al proprio sguardo pedagogico. Anzi: proprio a partire dal suo sapere pedagogico, tale professionista è chiamato a relazionare sul caso, a fornire la descrizione di quanto accaduto e una sua interpretazione, capace di aiutare il lettore nella comprensione del caso e di dirigere l'azione futura. Il processo di scrittura è, in questo senso, un processo di attribuzione di senso al testo che si va costruendo. È proprio quest'ultima considerazione a rendere il lavoro di scrittura del caso pedagogico un processo ermeneutico e narrativo, di rilettura del passato, di scrittura del presente, di apertura al futuro.

Esiste, poi, un aspetto a volte dimenticato, che è strettamente connesso alla funzione orientativa rispetto all'azione svolta dal caso pedagogico: gli utenti sanno che di loro gli operatori scrivono e che tali scritture hanno un peso – considerevole – per il loro presente e futuro. Si sta parlando della responsabilità dell'operatore che scrive dell'altro. Sia nel mettersi all'interno della scrittura (Zucchi, 2010), con la consapevolezza che non si potrà mai *scrivere l'altro*, in sé e per sé, piuttosto l'altro nella relazione o, per meglio dire, la visione dell'operatore sull'altro nella relazione. Sia nel garantire che la scrittura prodotta sia il più possibile aderente all'esperienza vissuta, all'altro così come lo si è incontrato nell'intervento educativo. Pur nella consapevolezza che non sempre è possibile, né opportuno, che l'utente legga quanto è stato scritto di lui e per lui, è comunque importante che l'operatore si interroghi rispetto alla rappresentatività di quanto sta scrivendo dell'altro e anche alle conseguenze che lo scritto avrà.

Direzioni di metodo per la scrittura del caso pedagogico

Scrivere il caso può significare, insomma, incidere nella vita dell'altro, operare delle scelte che avranno conseguenze concrete, reali, quotidiane per i soggetti di cui si va narrando. Tali considerazioni introducono la questione, di difficile soluzione, sui criteri di adeguatezza e di validità del testo scritto: cosa, cioè, rende la scrittura del caso adeguata al suo mandato? Quali criteri sanciscono che il testo prodotto è 'sufficientemente buono'? Si tratta di quesiti che, necessariamente, non possono trovare qui una risposta univoca. Nel tentativo di orientare l'operatore alla ricerca delle sue possibili risposte, vi sono, però, due aspetti di metodo che si rivelano utili per affrontare la scrittura del caso pedagogico.

Il primo aspetto invita a considerare la scrittura del caso pedagogico come processo artistico. Si è detto che la scrittura di caso è volta a tradurre l'esperienza educativa in testo; in tale passaggio, permane sempre, come per ogni traduzione, il *tradimento* dell'esperienza stessa, tradimento non necessariamente inteso come atto di 'violazione' dell'originale: si può pensare al tradire come ad un condurre altrove rispetto al dato di partenza. In questo senso, il processo di scrittura del caso non va inteso quale calco dell'originale, bensì quale processo creativo, generativo di qualcosa che non esisteva in precedenza, che è altro rispetto a quanto l'ha generato, pur riconoscendo in esso le proprie radici, la propria origine, appunto. Si sta parlando di un processo creativo, come ricorda anche Van Manen (1990) sottolineando il portato artistico presente nella scrittura del processo conoscitivo. Viene, in tal senso, in aiuto la riflessione di John Dewey, nel saggio *Art as experience* (2005), ove l'autore sottolinea come quella artistica sia un'esperienza, al tempo stesso espressiva ed estetica, il cui significato è immanente all'esperienza stessa (Dewey, 2005). Il processo artistico diviene, allora, un vero e proprio metodo di ricerca per accedere e far accedere alla conoscenza di un'esperienza, quale quella educativa, che fatica ad essere *detta* ma necessita di essere piuttosto *vissuta* o richiamata alla mente dal vissuto della propria storia educativa, per essere compresa. Va precisato che accostare la scrittura del caso ad un processo artistico non significa negare rigore al processo conoscitivo stesso⁴: operativamente, tornando alla scrittura ciò significa saper argomentare le ragioni delle proprie scelte nella composizione del testo, saper ripercorrere il *come* del proprio procedere.

Pensare la scrittura del caso come ad un processo artistico significa, inoltre, riconoscere la responsabilità di colui che scrive come autore e non solo interprete di quanto narrato. Non è possibile, per l'operatore chiamato a pensare il caso, sottrarsi dall'ammettere che quanto scritto è *suo* più che dell'altro, è cioè una sua 'opera'. Al professionista si chiede, pertanto, di mantenere consapevolezza che ciò che è presente nel testo scritto non è l'altro, né l'esperienza così come vissuta, quanto il prodotto di un processo conoscitivo, da parte sua, che ha creato il testo stesso. Si ricollega a questa consapevolezza anche la capacità dell'operatore di riconoscere e gestire la sua presenza implicita, per così dire, le risonanze fra la propria storia e le storie altrui. È un processo approfondito e svelato dalla psicoanalisi, ad esempio, la quale invita a pensare alla propria esperienza come ad un serbatoio da cui trarre tracce di comprensione dell'esperienza altrui. Certo, si tratta di un crinale scivoloso, eppure, è quanto il lavoro educativo costantemente richiede e impone ai suoi professionisti. L'operatore pedagogico, nel

4

Si tratta di un passaggio delicato, che chiama in causa una possibile critica al lavoro di ricerca ermeneutica, derivante dalla più vasta dialettica fra scienza e arte. Indicativa, a tal proposito, è l'analisi di Marc Applebaum in riferimento al tentativo di Van Manen di accostare la ricerca qualitativa come pratica artistica (Applebaum, 2007; 2010). Pur riconoscendo la validità delle posizioni proposte da Applebaum, e identificando il crinale critico presente nel dibattito sul rapporto fra arte e scienza, si ritiene in questo caso importante sottolineare come il processo artistico sia, di per sé, un processo di ricerca che si rivela estremamente efficace proprio in considerazione – fenomenologicamente parlando – della necessità di accogliere le modalità proprie dei fenomeni indagati di rivelarsi alla coscienza di chi vi si accosta. A riprova di questo, v'è la diffusione dell'arte come metodo di ricerca, anche nella direzione degli *arts based methods* (Butler-Kisber, 2010; Cahnmann-Taylor & Siegmund, 2008; Denzin, 2000; Knowles & Cole, 2008; Sullivan, 2005) cui il dibattito internazionale va dedicando sempre più spazio.

momento in cui lavora sul caso per relazionarlo a terzi, non si può posizionare come osservatore distanziato, e nemmeno osservatore partecipe, bensì attore, seppur non protagonista, della storia indagata. Egli è chiamato a pensare e ad utilizzare, in chiave costruttiva, il proprio vissuto all'interno della relazione, le proprie *rêverie*, si è detto, gli echi che la storia dell'altro avvia all'interno della propria storia, in un rimando continuo che, se non professionalmente gestito, rischia di tradursi in un gioco di specchi distorti.

Il secondo aspetto di metodo è connesso, così, con la volontà di garantire, per quanto possibile, l'aderenza all'esperienza. Si tratta, cioè, di preoccuparsi dell'altro, di avere cura della presenza dell'altro nella sua assenza nel processo di scrittura. Una cura che si traduce nel garantire, anche, che l'esperienza narrata possa essere *pensata altrimenti* da parte del lettore, che vi sia la possibilità di conoscere l'altro in modo diverso da come descritto nel caso. In questa direzione, è l'approccio ermeneutico di Van Manen (1990) a suggerire il ricorso metodologico all'aneddoto. Esso si rivela, infatti, un dispositivo fondamentale per raccontare l'esperienza, per mostrarla al lettore senza per questo *de-finirla*, senza chiuderne i confini all'interno di un dichiarare che preclude ogni lettura alternativa. Raccontare, tramite gli episodi e le piccole storie quotidiane, l'esperienza educativa attraversata restituisce consistenza allo scrivere dell'altro, poiché richiama al piano temporale, storico e relazionale in cui entrambi, educatore e educando, hanno agito. Inoltre, l'aneddoto riconduce la scrittura ad un piano descrittivo che, però, resta capace di contenere la complessità dei livelli interpretativi possibili, delle trame che sottendono e connotano le storie narrate. Il rimando alle storie quotidiane, alle contingenze nelle quali l'altro si è mostrato agli occhi dell'operatore, riconducono l'operatore al suo ruolo di *testimone consapevole* della storia dell'altro, in taluni casi della sua stessa esistenza.

Conclusioni

Le considerazioni appena esposte richiamano, così le implicazioni anche *etiche* costantemente e inevitabilmente presenti nella scrittura del caso pedagogico e, più in generale, nel lavoro educativo, connesse alle responsabilità dell'operatore nella scrittura, alla ricerca di criteri di validazione del testo che sappiano essere adeguate al suo compito. Sono proprio queste a rendere le prospettive fenomenologico-ermeneutica e psicoanalitica così interessanti per la riflessione qui proposta. La prima, per il richiamo alla postura del ricercatore, per la presa di coscienza della parzialità, inevitabile, della sua percezione, pur senza negarne la realtà, così come si presenta alla sua coscienza. E, ancora, per lo sforzo interpretativo che si pensa sotteso ad ogni processo descrittivo. La seconda, per il richiamo alla messa in gioco dell'operatore, sul piano cosciente e inconscio, nel lavoro di riflessione sull'altro.

Questo è, poi, qualcosa di strutturalmente radicato nella scrittura: anche laddove sia *scrittura dell'altro*, scrittura di qualcosa di esterno a sé, resta sempre e comunque *scrittura di sé*, processo di costruzione e ricostruzione del proprio modo di stare nel mondo e di stare in relazione con il mondo. Il lavoro di scrittura del caso pedagogico diviene, in tal senso, una occasione importante per l'operatore per riflettere sul proprio essere in relazione con l'altro, sul modo con il quale si fa ricorso al proprio sapere per leggere quell'esperienza. E, ancora, per imparare ad utilizzare quel magma pulsante che è la propria vita emotiva e affettiva, consapevole e non, per pensare e costruire la relazione educativa, consentendo parimenti all'altro di *esserci*, nel modo più rispettoso possibile.

Riferimenti bibliografici

- Applebaum, M. (2007). Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Mustakas e di Van Manen. *Encyclopaideia*, XI (21), 65-76.
- Applebaum, M. (2010). Ricerca psicologica fenomenologica come scienza. *Encyclopaideia*, XVI (27), 57-92.
- Arrigoni, M., & Barbieri, G. (2000). Narrazione psicoanalitica ed ermeneutica a doppio registro. *Ricerca psicoanalitica*, XI (I), 13-22.
- Artoni, M. & Tarozzi, M. (2010). Fenomenologia come metodo e filosofia di ricerca nelle scienze umane. *Encyclopaideia*, XIV (27), 11-21.
- Bachelard, G. (1969). *La poetica della reverie*. Bari: Dedalo.
- Barbieri, G. (2005). *La struttura del caso clinico. Un percorso tra psicoanalisi, semiotica e narratologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biffi, E. (2014 in corso di stampa). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2004). *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Brooks, P. (1995). *Trame. Intenzionalità e progetto del discorso narrativo*. Torino: Einaudi.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2008). *Arts-based research in education. Foundation for practice*. New York: Routledge.
- Canevaro, A., Chiantera, A., Cocever, E., & Peticari, P. (2000). *Scrivere di educazione*. Roma: Carocci.
- Cavarero, A. (2003). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.

- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Education permanente*, 22 (127), 183-200.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience*. Paris: PUF.
- Cocever, E. (a cura di)(2010). *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative*. Trento: Erickson.
- Cocever, E. & Chiantera, A. (a cura di)(1996). *Scrivere l'esperienza in educazione*. Roma: Carocci.
- Crognier, P. (2011). *Précis d'écriture en travail social. Des ateliers d'écriture pour se former aux écrits professionnels*. Paris: Edf Editeur.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Edizioni Erickson.
- Demetrio, D. (1999). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio, D. (a cura di)(2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (a cura di)(2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Denzin, N. (2000). Aesthetics and the practices of qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry* (6), 256-265.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience* (Ed. or. 1934). New York: Penguin.
- Ferro, A. (1999). *La psicoanalisi come letteratura e terapia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Gadamer, H. -G. (1986). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Giorgi, A. (2010). Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico. *Encyclopaideia*, XIV (27), 23-32.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Husserl, E. (1957). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.

- Husserl, E. (1954). *Meditazioni cartesiane*. Roma: Armando.
- Iori, V. (a cura di). (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Knowles, J., & Cole, A. (eds). (2008). *Handbook of the arts in qualitative research. Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Massa, R. (1999). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma: Laterza.
- Massa, R. (Ed.)(1997). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Perla, L. (Ed.)(2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione*. Milano: Jaca Book.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Riva, M.G. (2007). La scrittura dei 'casi pedagogici' come pratica della ricerca formativa. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 409-423). Milano: Edizioni Unicopli.
- Rouzel, J. (2005). *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée. Méthode et cas concrets*. Paris: Dunod.
- Sautière, J. (2003). *Fragmentation d'un lieu commun*. Paris: Editions Verticales.
- Semi, A. (1992). *Dal colloquio alla teoria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Roma: Meltemi.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research. Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarozzi, M. & Mortari, L. (eds.)(2010). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: Zetabooks.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy*. Albany: SUNY Press.

Van Manen, M. (Eds)(2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretative inquiry*. London, Ontario: The Althouse Press.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zucchi, L. (2010). Scrivere di altri in educazione. Avere e usare le parole: una competenza sempre in costruzione. In E. Cocever (a cura di), *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative* (pp. 63-106). Trento: Erickson.

Elisabetta Biffi è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna *Teorie e Pratiche della Narrazione*. I suoi studi hanno come oggetto: le teorie e le pratiche della narrazione nei contesti educativi e formativi, con particolare attenzione all’approccio autobiografico; le pratiche narrative (attraverso differenti linguaggi) per ricercare, raccontare e documentare il lavoro educativo. Fra le sue pubblicazioni si segnalano: *Le scritture professionali del lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2014; *Educatori di storie* (a cura di), FrancoAngeli, Milano, 2010 e *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*, Edizioni Erickson, Trento, 2010.

Contatti: elisabetta.biffi@unimib.it